

Representações e literatura infantil: análises a partir dos desenhos de crianças / *Representation and children's literature: analyses about children's drawings*

THÁIS REGINA DE CARVALHO¹
MARIANA CESAR VERÇOSA SILVA²

Resumo: O presente artigo busca compreender as relações étnico-raciais no contexto escolar, a partir da literatura infantil. O objetivo é apresentar o recorte do “Projeto Identidades” desenvolvido em uma escola da rede pública de Curitiba/PR, com base nas estratégias de crianças de sete e oito anos com diferentes identificações étnico-raciais para representar a protagonista negra da obra infantil *Entre meio sem babado*. O estudo teve a coleta de dados realizada por meio de observação participante, gravação em áudio durante as aulas, registros escritos e desenho das crianças. Os resultados da pesquisa indicam a heterogeneidade das representações, ora evidenciando padrões pré-estabelecidos socialmente (branquidade normativa e padrão europeu) ora valorizando as características da personagem negra. Nota-se que para romper com discursos e representações discriminatórias é preciso ampliar as referências das crianças, a partir de materiais e literatura de qualidade, que valorizam a estética negra, visando combater diretamente o racismo e a discriminação racial.

Palavras-chave: relações étnico-raciais; escola; crianças; literatura infantil.

Abstract: This article seeks to understand ethnic-racial relations in the school context, from children's literature. The objective is to present the cut of the “Identities Project” of a public school in Curi-

-
- 1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).
 - 2 Graduada em pedagogia e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

tiba/PR, based on the strategies of 7 and 8 years-old children with diferente ethnic-racial identities to represent the black protagonist of the children's book: "Entremeio without frill". This study had a data collection performed through participant observation, audio recording during classes, written records and drawing of the children. The results of the research indicate the heterogeneity of the representations, sometimes showing socially pre-established standards (normative whiteness and European standard), or by valuing the characteristics of the black personage. It is noteworthy that in order to break with discriminatory discourses and representations, it is necessary to expand children's references, based on quality materials and literature, which value black esthetics in order to directly combat racismo and racial discrimination.

Keywords: ethnic-racial relations; school; children; children's literature.

Em meio à marcante complexidade das relações raciais no Brasil, após debates, embates e diferentes tensionamentos do movimento negro, os quais incluíam desde indagações a respeito da ausência de trabalhos que contemplem aspectos da cultura e história africana e afro-brasileira até o silenciamento no tocante às manifestações de racismo, preconceito e discriminação nas escolas, no ano de 2003 foi homologada a Lei nº 10.639/03, a qual modifica o art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as unidades educativas.

A necessidade da abordagem de tais questões na área da educação é reconhecida como uma das pautas de lutas de ativistas do movimento negro, as quais, em decorrência da referida alteração da LDB, passam a discutir as formas e estratégias elencadas para o desenvolvimento de ações que abranjam esses conhecimentos no cotidiano das instituições. Contudo, esta inserção gera múltiplas problematizações, já que, por vezes, as disposições da Lei são reduzidas ao desenvolvimento de atividades isoladas e/ou esporádicas.

Tendo em vista esse cenário, corroboramos com a literatura da área sobre a necessidade de uma reeducação das relações étnico-ra-

ciais (ROMÃO, 2014; GONÇALVES; SILVA, 2011). Esta envolve a compreensão de que as relações raciais brasileiras estão imersas no mito da democracia racial, branquidade normativa e desigualdades entre brancos e negros. Este contexto dificulta a apreensão do texto da Lei nº 10.639/03, bem como do princípio XII da LDB (Consideração com a diversidade étnico-racial – Incluso através da Lei nº 12.796/2013) enquanto obrigtoriedades, e induz muitas/os profissionais da educação a acreditarem que a realização de ações esporádicas e/ou pontuais seja suficiente ou até mesmo que não há necessidade do desenvolvimento de trabalhos que envolvam a história e a cultura africana e afro-brasileira.

Diante disso, o presente artigo segue a perspectiva que defende a importância da elaboração e execução de trabalhos contínuos que abrangam a diversidade étnico-racial no sentido de quebrar os silenciamentos e privilégios de determinados grupos.

A seguir, discutiremos o recorte de uma experiência vivenciada em uma escola municipal de período integral, na cidade de Curitiba-Paraná, com crianças entre sete e oito anos que frequentavam o terceiro ano do ensino fundamental no primeiro semestre do ano de 2016. O trabalho desenvolvido com as mesmas demonstra a relevância de medidas que favoreçam a representação diversificada de meninas e meninos, negras e negros.

Literatura infantil

Com o advento da modernidade, a concepção de infância se modifica: a criança que antes era vista como um adulto em miniatura passa a ser entendida como um ser humano em construção, que necessita de cuidado e educação específica para sua fase de desenvolvimento. É neste contexto de nova configuração da infância que a literatura infantil adquiriu notoriedade e passou a ter um amplo alcance pedagógico, já que se tornou um mecanismo importantíssimo para a educação, “utilizada na formação do cidadão, como divulgadora de valores ideológicos e moralizantes”. (BUENDGENS, CARVALHO, 2016, p. 593).

A literatura infantil traduz a forma como as crianças são percebidas em um determinado tempo e espaço; portanto, diversas obras lite-

rárias voltadas para crianças e jovens estão estritamente relacionadas aos ensinamentos escolares, religiosos e morais. A literatura infantil reflete “o poder da linguagem na manutenção ou questionamento dos ‘arranjos’ socialmente determinados”. (BUENO, 2011, p. 19).

O caráter formador atrelado à literatura infantil, com obras literárias voltadas aos ensinamentos escolares, religiosos e morais, “têm construído, ao longo da história, diferentes noções sobre a criança, o adulto, o indígena, o negro, o bandeirante, o estrangeiro, a mulher e tantas outras personagens”. (BONIN, 2015, p. 23).

Muito embora estime-se que as obras infantis tenham um caráter didático e formador, a literatura infantil pode ser percebida também como veículo ideológico, exercendo o papel de propagar modelos hegemônicos, a fim de controlar e regular a sociedade. Em outras palavras, a linguagem pode ser utilizada “a serviço do poder”, a fim de estabelecer a manutenção das relações de dominação historicamente constituídas. (THOMPSON, 1990).

A literatura, como aparelho ideológico, pode ser utilizada como instrumento de dominação, a partir de normas sociais e morais pré-estabelecidas, objetivando reproduzir estruturas sociais impostas à sociedade. Ideologia esta que incorpora valores e representações culturais sobre gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, entre outros.

Entretanto, atualmente, a literatura infantil perpassa as políticas educacionais e constitui-se também como luta política de direitos. Assim, editoras passaram, com maior frequência, a publicar temas e títulos “polêmicos”, tais como sexualidade, conflito de classes e diferenças raciais, buscando romper com o silenciamento, a partir de elementos formadores e emancipatórios, capazes de formar e instruir crianças, a partir de objetivos pedagógicos.

O amadurecimento da literatura infantil desencadeou um movimento de renovação, a partir de gêneros literários inquietadores, que se contrapõem a modelos moralizantes. Neste contexto, de questionamento dos modelos sociais constituídos, um debate que ganha força e sustentação no espaço escolar é o respeito à diferença, com o intuito de superar discursos de preconceito a grupos marginalizados (negros, deficientes, indígenas, homoafetivos, dentre outros).

O preconceito é resultado das integrações sociais que servem para consolidar e firmar a coesão das relações sociais estabelecidas especialmente pelas classes, a partir de “estereótipos, analogias e esquemas já elaborados; por outro lado, eles nos são impregnados pelo meio em que crescemos e pode-se passar muito tempo até percebermos com atitude crítica esses esquemas recebidos, se é que chega a produzir-se tal atitude”. (HELLEN, 2008, p. 64).

O preconceito destinado a grupos específicos reflete a forma como os indivíduos se apropriam da cultura. Buengens e Carvalho (2016) evidenciam que a apropriação da cultura perpassa pela imaginação e a criação; e, desse modo, a literatura infantil tem papel fundamental de construir e desconstruir conceitos:

Ao considerar a influência de uma obra literária sobre os sentimentos da criança, percebemos a importância que os conteúdos presentes nos livros infantis podem ter para sua vida e atividades. Nesse sentido, o preconceito ou situações que expressam, ao serem retratados nos livros infantis, permitem à criança vivenciar e sentir tais experiências, antes mesmo que elas aconteçam. (p. 598).

Ao ponderar a influência social na formação das crianças, torna-se perceptível a importância da obra literária como um importante instrumento para romper com a cristalização do preconceito. A literatura infantil pautada na luta de direitos e reconhecimento à diferença, permite à criança vivenciar/expressar novas ideias, conceitos e sentimentos, além de influenciar a vida e atitudes das mesmas.

Aspectos metodológicos

Em acordo com o exposto inicialmente, o presente artigo irá apresentar um recorte do Projeto Identidades. Este foi desenvolvido com crianças entre sete e oito anos de idade, no primeiro semestre de 2016, em uma escola da rede pública do município de Curitiba/PR. Neste, foram desenvolvidas diferentes ações, as quais, a partir do propósito da necessidade da construção valorizada das identidades de todas as crianças, elencaram como temas essenciais os jeitos de ser, preferências, configurações familiares, (re)conhecimento de si e dos seus pares, atrelando-os com as questões pontuais das disciplinas,

como, por exemplo, leitura, interpretação e produção de textos, padrões silábicos, sistemas de medidas, tratamento de dados, sistema de numeração decimal, dentre outras.

Nossa coleta de dados foi realizada por meio de observação participante, gravações em áudio³ ao longo das aulas, registros escritos e desenhos⁴ das crianças. Devido à densidade do tema, para este artigo, optamos por debater acerca de uma das aulas. Assim sendo, buscamos compreender a seguinte questão: Quais as estratégias utilizadas por meninos e meninas com diferentes identificações étnico-raciais na faixa etária entre sete e oito anos para representar uma protagonista negra de uma obra de literatura infantil? Diante de tal indagação, realizamos análises considerando as diferenças e semelhanças na representação de meninos e meninas. Também desenvolvemos cruzamentos dos dados sobre autodeclaração das crianças com as características da personagem principal retratadas nos desenhos, bem como observações a respeito das ilustrações das famílias.

A pesquisa foi realizada com uma professora e 23 crianças, entre elas 11 meninas e 12 meninos. Optamos por utilizar nomes fictícios tanto para a professora quanto para as crianças. No entanto, considerando a importância do protagonismo infantil, ao apresentar a pesquisa solicitamos que as mesmas escolhessem os nomes a serem usados. A seleção da escola e da turma se deu por conta do conhecimento prévio das autoras a respeito do trabalho que vem sendo desenvolvido pela referida professora, o qual tem como intuito contemplar a diversidade étnico-racial.

Considerando o perfil da turma no que se refere à idade e classificação/autodeclaração racial, explicitamos as informações no Quadro 1. Vale salientar que uma classificação inicial foi realizada por meio da heteroclassificação, ou seja, a percepção das pesquisadoras a partir das características físicas das crianças, entre elas cabelo, tom de pele e traços faciais. Em seguida, algumas crianças, indagadas sobre os seus

3 As respostas dos registros orais foram transcritas na íntegra.

4 Os mesmos foram confeccionados em folha tamanho A4. As crianças realizaram a escolha sobre a posição do seu desenho (horizontal ou verticalmente). Estes foram escaneados para a elaboração das análises.

jeitos de ser, mencionaram aspectos referentes ao assunto. Consideramos relevante a apresentação de ambos os dados.

Quadro 1 – Perfil da turma

Nome	Idade	Hidroclassificador – Segundo Raça/Cor	Autodeclaração – Segundo Raça/Cor
Ana	9 anos	Preta	Moreninho
Ana Beli	8 anos	Branca	Café com leite
Ben 10	7 anos	Branca	Sem declaração
Claudia	8 anos	Branca	Café com leite
Cly	7 anos	Branca	Café
Estefany	8 anos	Branca	Sem declaração
Franque	7 anos	Branca	Sem declaração
Gabriela	7 anos	Parda	Morena
Isabela	8 anos	Branca	Sem declaração
Jaison	7 anos	Branca	Café com leite
Kailane	7 anos	Parda	Negra
Kakaxi	7 anos	Branca	Branco
Kauana	7 anos	Parda	Sem declaração
Larissa	7 anos	Parda	Meio branca
Larissa Manuela	8 anos	Branca	Café com leite
Naruto	7 anos	Branca	Sem declaração
Michael Jackson	7 anos	Preta	Café com leite
Nicolas	7 anos	Branca	Sem declaração
Rafa	7 anos	Branca	Branca
Samu	7 anos	Branca	Sem declaração
Thiago	7 anos	Parda	Morena
Yago	8 anos	Branca	Branca

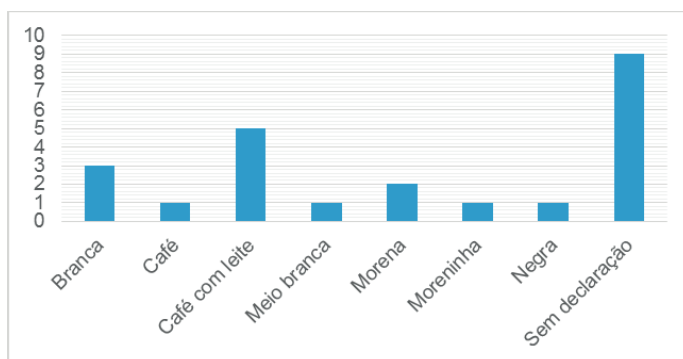
Nome	Idade	Hidroclassificador – Segundo Raça/Cor	Autodeclaração – Segundo Raça/Cor
Ylai	7 anos	Branca	Sem declaração
Professora Geninha	27 anos	Preta	Preta

Fonte: As autoras (2016), com aportes dos dados coletados na pesquisa de campo. Heteroclassificação⁵

Em acordo com as informações do Quadro 1 é possível perceber que nem todas as crianças se autodeclararam segundo raça/cor. No entanto, diante das respostas das que mencionaram tal dado, identificamos semelhanças com os apontamentos de Telles (2003) sobre auto e heteroclassificação no Brasil. Isto é, as crianças se autodeclararam a partir da classificação “binária” e “*continuum* de cores”. Conforme o referido autor, no Brasil existem três categorias que são usadas concomitantemente, entre elas: Categorias do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a saber: branca, preta, parda, indígena e amarela; Categorias Extraoficiais, ou seja, citadas popularmente e reconhecidas por reproduzir o *continuum* de cores, englobando desde o branco até o preto, contando com a complexidade do termo “moreno”; e a Categoria Binária que também pode ser identificada como Sistema do Movimento Negro, envolvendo os termos branco e negro. Esta costuma ser citada pela mídia, governos e meios acadêmicos.

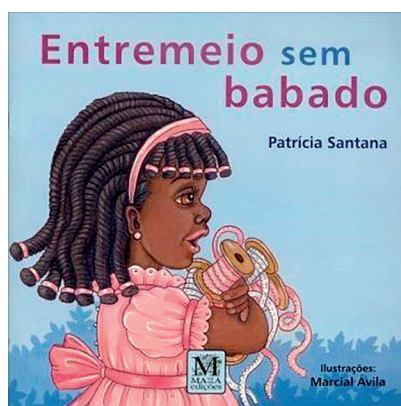
Em suma, a autoclassificação das crianças segundo raça/cor contou com a seguinte configuração:

5 Esta heteroclassificação foi realizada seguindo as categorias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a saber: branca, preta, parda, amarela e indígena.

Gráfico 1 – Autodeclaração das crianças

Fonte: As autoras (2016), com aportes dos dados coletados na pesquisa de campo.

Prosseguindo, vale destacar que ao longo dos momentos em sala de aula foi possível observar a interação entre a professora da turma e as crianças, bem como as falas e as reações das mesmas a partir do enredo e imagens do seguinte livro:

Figura 1 – Capa do livro *Entremeio sem babado*

Fonte: Santana (2007).

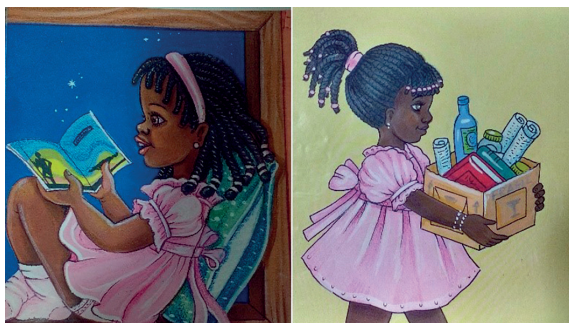
O escolhido foi *Entremeio sem babado* (SANTANA, 2007). Este traz como personagem principal uma menina chamada Kizzy. A mesma é reconhecida por realizar perguntas sobre diversos assuntos, desde os mais simples até os mais complexos, por vezes, deixando os

seus familiares sem saber o que responder. Em uma dessas ocasiões, a avó de Kizzy a apelidou de “entremeio sem babado”, atrelando esse termo à atitude de uma pessoa que entra na conversa dos outros. A menina passou por um período calada e triste, porém logo se recuperou. E, em um domingo com roda de samba e galinhada no terreiro da casa de sua avó, ela voltou a realizar perguntas. Nesse mesmo dia, a menina criou a brincadeira de adivinhação dos significados dos nomes, à qual os prêmios remetem a questões que envolvem gestos carinhosos, como por exemplo, ganhar um beijo, um abraço, uma flor ou uma frutinha do quintal. E assim, com a imagem da menina feliz entre os seus familiares, a história é finalizada. Como podemos perceber, esta obra de literatura infantil abarca alguns elementos que compõem as discussões sobre identidades, como o jeito de ser, identificações, preferências, fragilidades e possibilidades.

Segundo a professora da turma, a escolha do referido livro se deu, primeiramente, por conta do mesmo ter uma protagonista criança, menina e negra. Além disso, este vem sendo apontado positivamente por pesquisas e organizações como um dos recursos para valorização da diversidade étnico-racial nas escolas.

Outro diferencial diz respeito ao fato da menina se referir à sua ancestralidade africana, bem como à qualidade das imagens, principalmente à apresentação da personagem como leitora e as suas interações com os seus familiares.

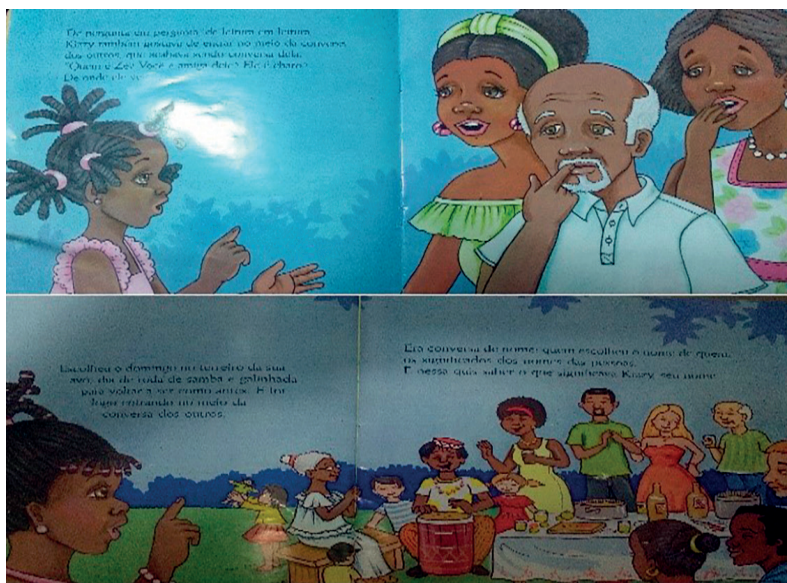
Figura 2 – Ilustrações do livro *Entremeio sem babado*



Fonte: Santana (2007, p. 4 e 5).

Referente ao convívio familiar ressaltamos:

Figura 3 – Ilustrações do livro *Entre meio sem babado*



Fonte: Santana (2007, p. 8, 9, 22, 23).

A partir dessas imagens, apontamos a importância da presença de referenciais valorizados que contemplem negros/as e brancos/as, de tal forma que busquem ampliar as possibilidades de todas as crianças. Também cabe salientar as contribuições de Sousa (2005), que pontua sobre a necessidade de transformações e ampliações das formas de representação das personagens femininas.

Seguindo tais perspectivas, a nossa discussão tem como foco as percepções e representações das crianças, compreendendo-as como sujeitos de direitos, ativos, produtores e reprodutores de culturas, ou seja, “sujeitos do agora” e não um “vir a ser”. Neste sentido, concordamos com Amaral (2008) que: “(...) a melhor fonte para obter informações sobre as crianças, suas atitudes e percepções, são elas mesmas”. (p. 34).

Sobre o processo de autorização, consideramos os consentimentos dos familiares, bem como optamos por solicitar que as próprias crianças autorizassem a utilização de suas falas, desenhos e conteúdos escritos.

Esse procedimento foi realizado de maneira oral. Não contamos com uma devolutiva negativa das crianças em nosso estudo, todavia, vale destacar que caso isso acontecesse, as crianças seriam respeitadas e não teriam seus materiais divulgados.

Ancoradas nos estudos sobre educação e relações étnico-raciais, a seguir exibiremos a análise dos dados coletados em campo.

Análises dos desenhos das crianças: entre a branquidade e a valorização da personagem negra

Sobre a estrutura da atividade realizada em sala de aula, vale ressaltar que esta foi desenvolvida a partir de diálogos e interação da professora com as crianças. A conversa foi iniciada a partir do questionamento sobre as preferências das mesmas a respeito das cores, culinária, esportes e programas televisivos. Em seguida, a professora propôs que as crianças falassem sobre si, em especial questões sentimentais e características físicas. Após, ocorreu uma conversa sobre a importância do respeito perante os seus pares e logo foi realizada a contação da história: *Entremeio sem babado*. Além disso, houve mais um momento de problematização sobre a história e o registro em folha que contava com a solicitação de três perguntas e dois desenhos. A saber:

Quadro 2 – Registro: Atividades solicitadas às crianças

Qual é o nome da personagem principal da história *Entremeio sem babado*? Como ela é?
 Imagine que a Kizzy chegou à sua sala muito triste. O que vocêalaria para ela?
 O que você mais gostou na Kizzy?
 Faça um desenho da Kizzy.
 Desenhe a família da Kizzy.

Fonte: As autoras (2016), com aportes dos dados coletados na pesquisa de campo.

Observamos que ao longo da atividade emergiram diversos elementos, entre eles as formas de identificação segundo raça/cor, conforme explicitamos anteriormente; os aspectos relacionados à branquidade normativa; e as representações valorizadas da protagonista. Ambos demonstram a relevância da presença da diversidade

étnico-racial estar posta nas obras de literatura infantil e nos diferentes ambientes das escolas.

No tocante à branquidade normativa, Apple (1996; 1999; 2001) a interpreta como o ideal que dissemina o branco como natural e norma. Isto é:

Nos nossos modos usuais de pensar essas questões, a branquidade é algo sobre o qual não temos que pensar. Ela está simplesmente aí. Trata-se de uma coisa “normal”. Tudo o mais é o “outro”. É o lá que nunca está lá. Mas está lá, porque ao nos reposicionarmos para ver o mundo, como constituído a partir de relações de poder e privilégio, a branquidade como privilégio desempenha um papel crucial. (APPLE, 1996, p. 39-40).

Segundo Apple (2001), há um silenciamento sobre a condição de ser branco, algo que precisa ser questionado e superado. Nessa direção, o mesmo autor chama atenção para a necessidade de reflexões a partir das diferentes formas hegemônicas, entre elas de classe, raça, sexo, sexualidade. (APPLE, 1999).

Passando para as análises da ação com as crianças, verificamos que, durante o momento da produção dos desenhos, estiveram presentes alguns aspectos que remetem à manutenção da branquidade normativa e outros que através da representação da personagem negra de forma valorizada, demonstram avanços.

Em meio a esse processo, foram perceptíveis os questionamentos referentes aos traçados e formas para retratar a protagonista da história. Diante disso surge a seguinte indagação:

Kakaxi: Alguém tem lápis cor de pele? O meu não está apontando.

Professora: Lápis cor de pele? Cor de pele de quem?

Kakaxi: Cor de pele?

Professora: Todos têm a mesma cor de pele? Vem aqui Franque, olha aqui? (As duas com o braço esticado), existe uma cor de pele somente?

Kakaxi: Não!

Professora: Olhem vocês dois, Kakaxi e Franque, vejam se têm a mesma cor de pele.

Franque: Não!

Professora: Então existe só um lápis que é cor de pele?

Kakaxi: Não. Mas, então que cor é esse?

Estefany: É rosa claro.

Kakaxi: Professora, por que inventaram esse nome de cor de pele? Quem inventou? (Pesquisa de campo, abr./2016).

Tal diálogo é relevante para as nossas análises tendo em vista que o fato do lápis de cor rosa claro ser considerado como “cor de pele” pode ser interpretado como a reprodução da branquidade normativa. Além disso, a partir do mesmo é possível mencionar a importância do papel do/a docente no combate às desigualdades raciais na escola.

Dando continuidade à conversa, a professora da turma explanou sobre os ideais de beleza, chamando atenção para a necessidade da quebra de determinados padrões, estigmas e estereótipos. Esta explicação contou com um vocabulário a fim de que as crianças compreendessem tal questão. No entanto, esse diálogo não ocorreu de forma coletiva e sim apenas com Kakaxi e as crianças que estavam próximas a ele. Consideramos essencial destacá-lo, porque essas problematizações contribuem no processo de quebra dos silenciamentos e de combate ao racismo, discriminação e preconceitos.

Portanto, as cores dos lápis de cor, escolhidos para pintar a protagonista da obra de literatura infantil *Entremeio sem babado*, são relevantes, no sentido de buscar compreender em que medida as crianças conseguem apreender a protagonista enquanto uma menina negra que pode ser pintada de marrom ou cores afins? Como os cabelos dela podem ser desenhados? Essas são indagações que foram surgindo por parte das pesquisadoras, ao longo do processo.

As análises dos desenhos apontaram a utilização de diferentes cores. Iniciando pelas ilustrações das crianças que optaram pelo uso de diferentes tons de rosa, verificamos características específicas em cada material. Por exemplo, o desenho realizado por Kakaxi expõe uma pintura da menina com rosa claro, mas dá destaque para os cabelos na tentativa de reproduzir tranças.

Figura 4 – Desenho do Kakaxi



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2016).

Cabe expor que, quando ocorreu o diálogo, o menino já estava realizando a sua pintura. Resta-nos indagar quais cores ele utilizará em suas pinturas futuramente. Analisamos esta imagem como reprodução do ideal do branco como norma, pois imersos/as na branquidade normativa, a representação de uma personagem que ocupa um papel de destaque em uma história não poderia ser realizada com a pintura de outra cor a não ser a que mais se aproxime da pele branca. Sobre este assunto, Araújo (2012) discute que:

[...] a presença de uma formação eurocêntrica arraigada impede que a leitura de uma obra literária sob perspectiva diferente seja “lida” de modo mais aproximado de seu contexto de enredo e de produção. Tanto no que se refere às marcas físicas (tipo e cor dos cabelos, vestimentas etc.) como às marcas de cenário (castelos, disposição e tipo de mobílias, entre outros) [...]. (ARAÚJO, 2012, p. 99).

Este dado torna-se relevante, demonstrando a complexidade das relações raciais no Brasil, bem como a importância do desenvolvimento de diferentes trabalhos, pois embora durante os diálogos ao longo da história a personagem principal tenha sido considerada bela, no

momento de representá-la algumas crianças optam por retratá-la de maneira mais aproximada ao padrão de beleza branco. Dentre os desenhos das meninas destacamos:

Figura 5 – Desenho da Gabriela



Figura 6 – Desenho da Ana Beli



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2016).

A partir das ilustrações das duas meninas é possível observar tanto a utilização do lápis cor de rosa, quanto a omissão na pintura do rosto. Além disso, salientamos que a necessidade da ampliação dos referenciais das crianças no que se refere aos cabelos se confirma, já que a reprodução da protagonista com cabelos lisos foi algo recorrente. O mesmo se deu nos desenhos realizados pelos meninos.

Figura 7 – Desenho do Yago



Figura 9 – Desenho de Ana



Figura 10 – Desenho do Michael Jackson



Fontes – Dados coletados na pesquisa de campo (2016).

A questão do cabelo pode ser apontada como um dos itens relevantes nos desenhos, já que por mais que a professora tenha ressaltado a beleza dos cabelos da protagonista o cabelo liso permanece sendo representado. Contudo, duas crianças optaram por realizar a ilustração da menina com a pele clara e os cabelos crespos.

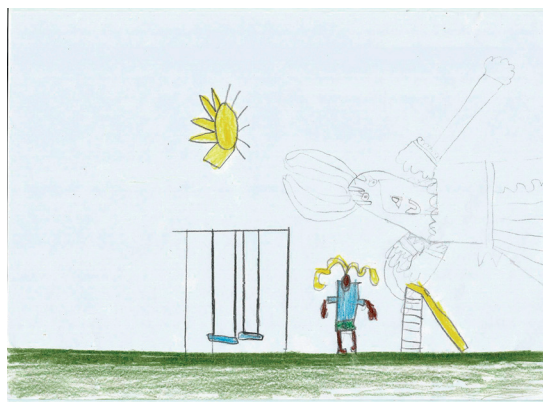
Figura 11 – Desenho do Thiago



Figura 12 – Desenho do Nicolas

Fontes: Dados coletados na pesquisa de campo (2016).

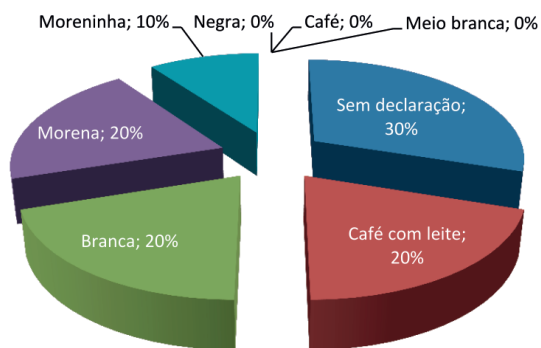
Ancorados/as nos estudos de Gomes (2003) sobre o papel dos cabelos e cor da pele no processo de construção das identidades, apontamos a complexidade de tais representações. Nesse contexto, o desenho de um dos meninos vai ao encontro da referida complexidade, já que o mesmo optou por pintar a protagonista com lápis de cor marrom, cabelos ondulados, porém amarelos.

Figura 13 – Desenho do Ben 10

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2016).

A partir dessas ilustrações reiteramos a heterogeneidade no que se refere à percepção e representação das crianças a respeito da protagonista. Nesse sentido, consideramos relevante analisar as possíveis diferenças por meio do cruzamento dos dados entre a autodeclaração segundo raça/cor e a representação nos desenhos que trazem indícios da branquidade normativa.

Gráfico 2 – Autodeclaração e representação



Fonte: As autoras (2016), com aportes dos dados coletados na pesquisa de campo.

Estes dados retratam que ao mesmo passo que algumas crianças não mencionaram aspectos referentes à raça/cor ao falar sobre si, elas apresentaram a protagonista com características que remetem ao branco como norma. Desta forma é possível inferir que embora não tenham citado estes aspectos por meio da fala, a reprodução nos desenhos pode ser considerada um dos indicativos de que as mesmas contam com uma percepção sobre as características étnico-raciais.

Os desenhos expostos até o momento revelaram aspectos que remetem à presença de uma formação eurocêntrica. Este fato reitera a importância da continuidade da produção de materiais que apresentem personagens com diferentes características, contribuindo assim para ampliação do repertório das crianças, de tal maneira que as mesmas compreendam que personagens negros/as podem ser retratados/as nos seus desenhos, extrapolando assim o ideal do “lápiz cor de pele”.

Dando continuidade, as imagens apresentadas a seguir demonstram que as lutas de militantes do movimento negro e estudiosos/as da área já estão surtindo alguns efeitos, isto é, embora, ainda, existam

muitos caminhos a serem trilhados, já é possível mencionar conquistas. Dentre elas, a produção e disseminação de obras de literatura infantil de qualidade que visam contemplar a diversidade étnico-racial, as quais a literatura da área pontua, tanto lacunas, quanto o crescimento da qualidade das ilustrações que representam personagens negros/as e indígenas. (SOUSA, 2005; FIGUEIREDO, 2010; OLIVEIRA, 2011).

Os desenhos a seguir expõem avanços no que se refere à utilização das cores para pintar a pele da menina e permanências a respeito dos cabelos.

Figura 14 – Desenho da Larissa

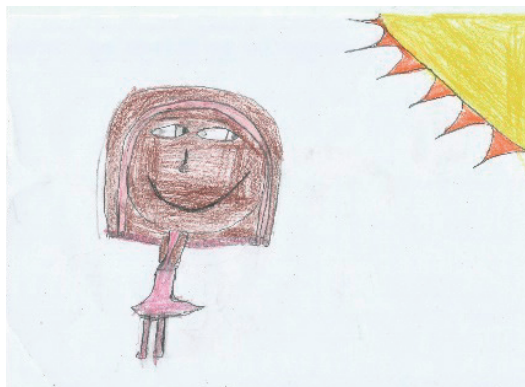


Figura 15 – Desenho da Kailane



Fontes: Dados coletados na pesquisa de campo (2016).

Como podemos observar, mesmo as meninas Larissa e Kailane, pintando a protagonista com o lápis de cor marrom, optaram por desenhar os cabelos mais próximos ao padrão liso. Novamente, a discussão sobre cabelos ganha destaque e nessa direção vale salientar que algumas crianças buscaram reproduzir as tranças e/ou cabelos crespos da personagem. Dentre as meninas:

Figura 16 – Desenho da Kauana



Figura 17 – Desenho da Estefany



Figura 18 – Desenho da Claudia



Fontes: Dados coletados na pesquisa de campo (2016).

No que se refere às ilustrações da personagem principal, constatamos que não houve diferenças significativas entre a representação dos meninos e das meninas que apresentaram elementos de valorização das características fenotípicas negras. Sobre os desenhos dos meninos:

Figura 19 – Desenho do Rafa



Figura 20 – Desenho do Franque



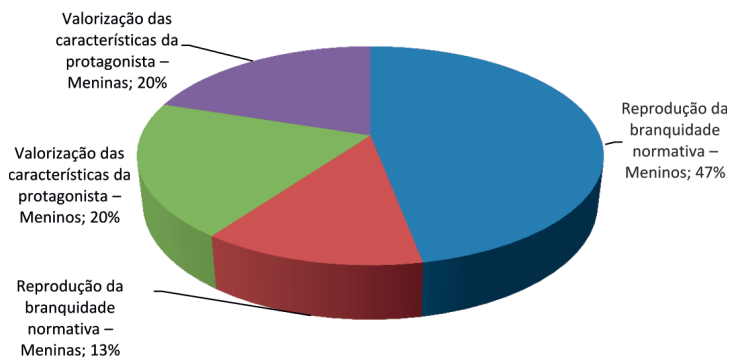
Figura 21 – Desenho do Ylai



Fontes: Dados coletados na pesquisa de campo (2016).

No tocante à totalidade das ilustrações, as análises dos dados de forma desagregada entre meninos e meninas expõem que:

Gráfico 3 – Balanço dos desenhos de meninas e meninos



Fonte: As autoras (2016), com aportes dos dados coletados na pesquisa de campo.

Portanto, é possível verificar que os meninos reproduziram mais a branquidade normativa e em contrapartida as meninas representaram a protagonista de forma mais próxima às ilustrações originais. Isto é, as meninas optaram por demarcar de forma mais enfática a cor da pele e dos cabelos da personagem.

A respeito dos desenhos que buscavam representar a família da protagonista, tivemos acesso apenas a seis ilustrações. Dentre estas destacamos a complexidade do seguinte desenho, no qual a menina é representada como negra, porém a sua família é posta como branca.

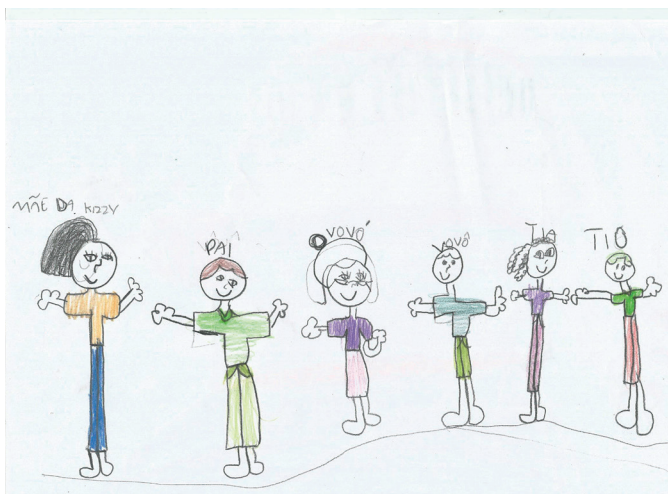
Figura 22 – Representação da protagonista negra e sua família branca



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2016).

Este movimento também ocorreu com um dos meninos, que, embora tenha desenhado a menina com fenótipos negros, optou por não realizar a pintura na sua família.

Figura 23 – Representação da família com omissão na pintura



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2016).

As mesmas meninas que retratam a Kizzy com traços que remetem ao branco como norma mantiveram tal representação com relação às famílias.

Figura 24 – Representação da família da protagonista com características brancas



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2016).

O movimento contrário não ocorreu, ou seja, nenhuma criança que havia representado a Kizzy com traços brancos expôs a sua família com traços negros. No entanto, algumas crianças mantiveram a mesma representação.

Figura 25 – Representação da família da protagonista com características negras



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2016)

Ao encerrar as análises, vale retratar a importância da ampliação dos referenciais das crianças, considerando que a apresentação de personagens e demais materiais que valorizem a estética negra pode contribuir de maneira direta no combate ao racismo, discriminação, quebra dos silenciamentos, estereótipos e de um padrão unicamente europeu.

Considerações finais

O presente artigo procurou analisar as estratégias utilizadas por crianças da faixa-etária de sete e oito anos para representar a protagonista negra do livro infantil *Entremeio sem babado*. Os resultados apontam que foi possível verificar a heterogeneidade nas ilustrações da representação da protagonista, ora representando a branquidade normativa e o padrão europeu, ora com a representação da menina negra de forma valorizada.

Por fim, reiteramos a importância de obras de literatura infantil que valorizem a diversidade étnico-racial, pois:

Na literatura brasileira as hierarquias raciais são profundas e profundas em grande parte e as análises sobre “o negro como objeto” da literatura apontam a presença pouco marcante de personagens negros(as) e os poucos personagens com tendência à subalternidade e inferioridade. (SILVA, 2011).

Por isto, reafirma-se o papel da oferta de formação continuada para professores/as, com o intuito de que os/as mesmos/as busquem utilizar materiais de qualidade e, além disso, estejam aptos para realizar a análise de obras literárias.

Salientamos, portanto, a necessidade da realização de trabalhos que procurem expandir os conhecimentos das crianças, apresentando novas possibilidades e perspectivas acerca das relações étnico-raciais, com o intuito de romper com a cristalização do preconceito e promover a luta e a valorização das diferenças.

Referências

AMARAL, A. C. T. do. **O que é ser criança e viver a infância na escola:** uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação), Curitiba: UFPR, 2008. Disponível em: <http://www.ppage.ufpr.br/teses/M08_amaral.pdf>.

APPLE, M. W. Consumindo o “outro”: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, M. C. V. (Org.) **Escola básica na virada do século:** cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto, 1999. 171p. (Coleção Ciências da Educação, século XXI, v. 3).

_____. A presença ausente da raça nas reformas educacionais. In: MOREIRA, A. F. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas-SP: Papirus, 2001.

ARAÚJO, D. C. Ideologia e racismo: análise de discurso sobre a recepção de leituras de obras infanto-juvenis. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 7, p. 85-100, mar.-jun./2012. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/365>>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: CNE, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**. Brasília: CNE, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>.

_____. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília-DF: Secad, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf>.

BONIN, I. T. Representações da criança na literatura de autoria indígena. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 46, p. 21-47, jun.-dez./2015.

BUENDGENS, J. F.; CARVALHO, D. C. de. O preconceito e as diferenças na literatura infantil. **Educação & Sociedade**, v. 41, n. 2, p. 591-612, abr.-jun./2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n2/2175-6236-edreal-50721.pdf>>.

BUENO, L. T. **Chapeuzinho vermelho e caperucita roja: uma investigação de reescritas com base na representação (visual) de atores sociais e na representação da ação social**. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/DAJR-8H5SJN>>.

FIGUEIREDO, L. A. **A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Dourados-MS: Universidade Federal da Grande Dourados, 2010. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADOEDUCACAO/LUCIANA%20ARAUJO%20FIGUEIREDO.pdf>>.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n.

1, p. 167-182, jan.-jun./2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>.

GONCALVES e SILVA, P. B. **Entre Brasil e África**: construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte-MG: Mazza, 2011.

HELLEN, A. **O cotidiano e a História**. 8. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho; Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

ROMÃO, J. M. O Movimento Negro Brasileiro e as Diretrizes da Educação Nacional: a Lei Federal nº 10.639/03 é L.D.B! In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro (Org.) **Formação de professores**: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira. Florianópolis: Dioesc, 2014.

OLIVEIRA, V. C. de S. **Educação das relações etnicorraciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008**. Dissertação (Mestrado em Educação), Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011. Disponível em: <http://www.ppgge.ufpr.br/teses/M11_Verediane%20Cintia%20de%20Souza%20Oliveira.pdf>.

SANTANA, P. **Entremeio sem babado**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. Pour une histoire de plus. **Diogène** (Ed. Française), v. 235-236, p. 234-251, 2011. (Versão em português).

SOUSA, A. L. de. A representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira. In: **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará / Fundação Ford, 2003.

THOMPSON, J. B. **Ideology and Modern Culture**: critical and social theory in the era of mass communication. Cambridge: Polity Press, 1990.